

留学生向け日本語科目の授業デザイン過程における教師の授業観

“Teachers’ beliefs” held by the teacher who design a new course

久川 伸子

HISAKAWA Nobuko

To design a new JSL program for the college students, teacher A (author) took some notes in 2001.

In this paper, “teachers’ beliefs” was examined by the data which taken from these notes. From the data, we find that the teacher held various types of “teachers’ beliefs”, and some of them were on the conflicting viewpoints.

These results show us an availability of this approach to evaluate “teachers’ beliefs”.

1 本研究の目的

ある「授業」方法について「授業」の実践者が他者との方法を共有するためには、これを研究し、研究結果を公開することで、広く議論の対象とする必要があるだろう。

授業研究には「技術的实践」を志向する研究と、「反省的实践」を志向する研究がある（佐藤,1996）。「技術的实践」を志向する研究が多数の授業サンプルを分析対象とし、文脈を越えた普遍的な認識、どの教室にも通用する一般的な技術的原理を探究する研究であるのに対して、「反省的实践」を志向する研究は特定の1つの授業を分析対象とし、文脈に繊細な個別的な認識、教育的経験の実践的認識の形成を目的とするという。

「日本語観察」についての一連の研究の目的は「日本語観察」という実践の共有にあるが、その研究方法は後者の立場をとっている。教育の実践者である筆者にとって、授業とは教室の参加者のそれぞれに固有の文脈や教室の外の様々な条件などがその都度複雑に絡み合った中で進行するものであって、唯一の普遍的な、いわば、万能薬のような方法とい

うものは存在しないと考えるからである。

その複雑さを認識しつつ、教師は諸条件の中で、ひとつの、或いはいくつかの方法を選択し教室へと向かう。では、「日本語観察」という方法を選択した教師は、その選択にあたって、どのような授業観をもっていたのだろうか。

本稿では「日本語観察」という授業実践の研究の一環として、教師の実践前の授業観に焦点をあて、これを分析、考察する。なお、ここでいう授業観とは、前述のような「授業とは何か」に対する答えではなく、「どんな授業方法が良いか、（良くないか）」「どんな授業が必要か」「どんな授業をしたいか」などの問いに対する答えとして存在するものをさす。

日本語教育における教師の授業観の研究は、主に「教師の（自己）研修」という文脈の中に位置付けられる。（才田,1991,1992,元永,1992,古川・林・ジョナック,1992,岡崎,1996 など）。また、学習者と教師の双方の授業観を研究対象とする流れもある（安ほか,1995,安ほか,2004,岡崎,1999）。これらの研究方法としては、質問紙調査をもとにした分析のほか、授業の VTR を観察してデータをとる方法などがおこなわれている。

このような研究に対して、本研究の特徴は次の 3 点にある。

日本語を主専攻としない留学生向けの日本語科目（話しことばを主に扱う）をデザインした教師の授業観である。

実際の授業デザイン過程における教師の授業観である。

実際に授業デザインのために書いたメモを後日データとして分析、考察する。

2 研究対象となった基礎データについて

本研究の対象となる基礎データは、2001 年 3 月 7 日から 3 月 28 日までに 2 冊のノートに記録された教師 A(2001 年の時点における筆者をさす)のメモである。このメモは、2001 年 4 月から埼玉女子短期大学で留学生向け日本語科目を担当することになり、急遽、学習のデザインをおこなわなければならないという状況の中で、教師 A が思いつくままに、また、ある時は参考書などを読みながら書いたものである。

このメモが書かれた当時、これを教師の授業観という視点から分析しようという意図を教師 A はもっておらず、差し迫った開講に向けてどのような授業をおこなうべきか、頭に浮かんだ様々なことがらが、メモの形式で書かれている。従って、ここには「日本語観察」

という方法を初めて実践する前の教師 A の授業観が、分析を意識することなく現れていると考えられる。

3 分析データの作成

前述の基礎データをもとに、以下の手順で分析データを作成した。

作成手順

- (1) 具体的な例文、場面設定などを省き、授業観に関連すると思われる、抽象度の高い単語、短文を抜き出した。
- (2) 長い文章は、授業観に関連すると思われる単語、短文ごとに区切った。
- (3) 助詞、接続詞などのうち、省略しても解釈に直接影響を与えないと思われるものを省略した。否定の意味をもつものは省略すると意味が変わるので、そのまま残した。

注：単語或いは単文で表現された教師の授業観を分析するという方法は、藤岡（1998）を参考にした。

以上の手順で、基礎データから、のべ 325 個の単語を取り出した。

本研究では、このデータを筆者が分析、考察するという方法をとる。筆者は 2001 年から 2004 年にかけておこなわれた「日本語観察」という授業の実践者である。この方法により、2001 年における授業実践前の教師 A（筆者）と、授業実践を経た 2004 年の筆者との間に対話が生じ、「日本語観察」という授業方法に対する教師の授業観の一部が明らかになると判断したからである。

また、分析・考察にあたっては、データのもとになったメモ及び、授業実践がおこなわれた現実の文脈を参照する。授業実践は、その授業がおかれた文脈なしには再構成できないと考えるからである。

4 分析と考察

4.1 分析 1 「教師 A は授業のデザインにあたって何を重視していたか」

4.1.1 データに多く現われたことば

分析データとして取り出された 325 個の単語・短文には、いくつか重複がみられた。

データに繰り返し現れる同一種類のことばには、教師 A のもつ授業観が強く現れていると考えられる。そこで、データに繰り返し現れることば（同一種類のことばは一つにまとめる）を頻度順に取り出したのが、表 1 である。

表 1 データに多く現われたことば

11 自己	9 コミュニケーション	8 ききとり	7 使う	6 理解する
6 日本語	6 実際	6 インフォーマル	5 文法	4 発見
4 場	4 指示	4 曲	4 気付き	4 学習者
4 学び	4 フォーマル	4 ことば	3 身体	3 不安
3 発音	3 文化的要素	3 状況	3 準備	3 誤用
3 距離	3 サブ・カルチャー	3 学生	3 依頼	3 観察

* 単語の前の数字はそれぞれの単語の重なり数を表す。重なりが 2 つ以下のものは省略した。

4.1.2 教師 A の授業観における「自己」が意味するもの

繰り返し現れることばの中で、最も頻度が高かったのは「自己」の 11 回であった。この 11 回の中には、次のことばを同一種類のものとみなして含めた。「自己」5 回、「自国」2 回、「自分」2 回、「他者と自己」1 回、「自他理解」1 回がその内訳である。

この「自己」ということばの意味するところを探るため、データのもととなったノート
の「自己」と書かれている箇所を参照し、「自己」を含む表現を再構成した。その結果を
表 2 に示す。

表 2 「自己」を含む表現

a	自己紹介（3 箇所）・自己開示
b	自己学習能力・自己発見
c	他者と自己との相違についての認識・自己発見・自他理解
d	自分の態度
e	自国の文化

「自己紹介」の頻度が高いのは、新入生を対象にした授業のデザインメモとしては当然のようにも思えるが、「自己紹介をする」という授業内容に対して教師 A は対立を内包する授業観をもっていた。このことについては、分析 2 で詳しく述べる。

「自己学習能力」は自律的な学習態度が望ましいという授業観である。その次に続く表 2b の「自己発見」は「自己による発見」であり、この「自己」に相對するの「教師」である。ノートには「学習者に直接体験させ、自己発見させる、学習者中心の」とある。つまり、「教師」ではなく、学習者が「自分で」発見し、学ぶことを意味している。

これに対して、表 2c の「自己発見」は「他者と自己との相違についての認識」の後にあることから、表 2b の「自己発見」とは異なり、他者との関係における「自己」を発見することを意味している。

データに頻出する「自己」ということばが意味するものを再構成し、分析することによって、教師 A のもっていた「学習者中心」の中に（学習者の）「自己」を重視するという授業観がみえてきた。この授業観は、久川（2004）に述べられている学習者の「自分らしさ」という視点へと通じるものであるといえよう。

4.1.3 「観察」という授業観

次に、「自己」を除いた表 1 のことばを関連性が強いと考えられるいくつかのグループに分け、出現回数を合計し、頻度の多い順に並べてみた。その結果を表 3 に示す。

表 3 関連性が強い表現

グループ 1	コミュニケーション・使う・実際・場・状況	29
グループ 2	学習者・学び・気付き・発見・観察（3 箇所）	19
グループ 3	ききとり・理解	14
グループ 4	フォーマル・インフォーマル・距離	13
グループ 5	日本語・ことば	10
グループ 6	発音・身体・曲	10
グループ 7	文法・誤用	8
グループ 8	文化的要素・サブ・カルチャー	6

* 「理解」はききとり、指示、講義とともに使われていたので、グループ 3 にまとめた。

グループ 1 とグループ 2 にみられる「実際のコミュニケーション」重視、「学習者中心の学び」という授業観は、「日本語観察」について論じた久川（2003）の授業観とも一致

する。

また、2001 年度から 2004 年度の実践を経た筆者は、「観察」ということばを「学習者」が自ら「気づき」「発見する」ことばと関連するものとして、グループ 2 に分類した。

しかし、本研究の最重要キー・ワードであるともいえる「観察」ということばだけについてみると、その数は 3 つと少ない。そこで、このことばについても、ノートを参照し、再構成してみたところ、次のような表現として書かれていた。それは、「自己紹介について観察する（課題として）」、「実践・観察」報告、「観察・学習」の 3 つである。

これをみると、授業のデザインの段階で、教師 A が学習者に対して「観察する」ことを課題として考えていたことがわかる。

ただ、久川（2004）ではサブ・タイトルにもある「支援する」という表現は、データには見あたらなかった。ノートに記述がなかったからといって、その授業観が全くなかったとはいえないが、まだ教師 A の中で「観察」と「支援」という授業観は明確な形をとっていなかったのではないだろうか。

「教室の外で」「現実のコミュニケーションを」「観察することによって学ぶ」「授業では観察による学びを支援する」という授業観は、2001 年の段階で既に完成されたものではなく、むしろ授業実践を通じて、段階的に形成されていったと考えられるのではないか。

4. 2 分析 2「教師 A に内在する授業観の対立」

分析 1 では教師 A がどのような授業観を重要視していたかを基礎データに現れたことばの頻度からみてきたが、分析 2 ではいくつかの対立を含む授業観を取り上げる。

ある授業のデザインをおこなう際、教師は「良い授業（方法）」「望ましい授業（方法）」を選択しようとするが、そこにはいくつかの異なる選択肢が存在し、そのうちのあるものは対立を生じると考えられる。

例えば、「会話練習では、まず耳から聞いて理解し、十分に口頭練習をするべきであり、辞書など文字からの情報を得るのは、その後であることが望ましい。」という授業観をもつ者と、「授業中に知らない単語がでてきたら、すぐその場で辞書を引き、意味を確認するのが良い学習方法である。」という授業観をもつ者が同じ授業の参加者となる時、そこには対立が生まれ、学習を進める上で大きな妨げとなりかねない。

分析 2 では、このような授業観の「対立」という視点でデータをみていくことにする。

対立する授業観を示す一つの手がかりとして、否定的な表現を伴うものはその前後で対立が見られるのではないかと考え、該当するものをデータから抜き出し、ノートをもとに再構成した。

表 4 否定的な表現を伴うことば

a	あなたは をつかわずに (話を続ける練習)
b	コミュニケーション能力でなく(個々の日本語の修正をどうするか)
c	一方的にあたえるのではなく (学習者が気付くステップが重要)
d	言語以外の諸要素・非言語

* () 内はそれぞれのことばの後ろに書かれていた表現

まず、表 4a が意味するところは何か、また、そこに対立が存在するかをみていく。

表 4a はノートには「自己紹介」、「話題の選択」と共にあった。

自己紹介とそれに続く話題の練習では、次のような「文として正しい日本語」の会話が、留学生によって展開されることがよくある。

学生 A：B さん、あなたはどこに住んでいますか。

学生 B：わたしは に住んでいます。あなたはどこに住んでいますか。

学生 A：わたしは に住んでいます。あなたはいつ日本に来ましたか。

学生 B：わたしは去年来ました。あなたはいつ来ましたか

* これは初級第 1 日目の風景ではなく、日本語の学習歴、日本滞在歴ともに 1 年以上ある留学生によっておこなわれた教室での「会話」を、筆者の経験をもとに再構成したものである。

これらの表現は「文として正しい」が、実際の会話でこのように延々と「あなたは」「わたしは」と言われ続けたら、日本語を第一言語とする者は違和感をもつだろう。しかし、このことに気付かないままであれば、その留学生は前述の日本語が「正しい」と考え、「実際の使用において適切な」日本語を要求する教師との間に対立を生じる。

つまり、表 4a からは「文として正しい日本語は正しい(からそれを話す)」と考える授業観と、「文として正しくても、実際に話す時には適当でないものもある(からそれを教える)」教師 A の授業観、という対立が読み取れるのである。

そのほかの表現からも、それぞれ以下のような対立が読み取れる。

ノートを参照してみると、表 4b のあとには「個々の日本語の修正をどうするか」とあり、

「個々の」ということばの下に「発音」「文法・語彙の誤用」といった語句が記されている。ここでの対立は、相手に「適切に」伝えるコミュニケーション能力を重視するか、それとも、ひとつひとつの発音の誤り、文法、語彙の誤用を細かく訂正することに時間を割く、すなわち、それぞれのレベルでの「正確さ」に重点をおくか、という対立である。

また、表 4c には、「学習者が気付くステップが重要」という表現が続いており、「教師が与え、学生が受け取る」授業観に対する「学習者中心の」授業観という対立がみられる。

表 4d では、「言語以外の諸要素」「非言語」という表現自体に「言語」と「言語でないもの」の対立が含まれている。

このような対立の存在を確認した上で、改めて表 4a と表 4b をみると、表 4a では「文レベルの正しさよりも実際のコミュニケーション能力」に重きが置かれているのに対して、表 4b では「発音、文、語彙」の誤りをどうするかという点に注意が向けられている。つまり、教師 A は、対立する授業観をどちらも選択肢として持ち続けているのであり、この「対立する授業観の共存を図る」という姿勢もまたひとつの授業観であるといえる。

5 本研究の意義と今後の課題

これまでみてきたように、本研究により、「日本語観察」という方法を実践する前の教師 A の授業観の一部が明らかになった。

分析 1 では、授業のデザインの段階で、教師 A が「学習者中心」「実際のコミュニケーション重視」の授業観を強く持っていたこと、これらとの関連で、学習者の「自己」を重視していたことがわかった。

分析 2 では、教師 A の中に対立する授業観の存在を確認することができた。また、「対立する授業観を共存させようとする」授業観があるということも明らかになった。

教師の授業研究の意義として、研究のプロセスを経ることで、教師自身の教育実践に対する理解が深まることが期待されているが、今回の研究を通じて、筆者も自らの教育実践にあたって存在する多様な授業観を概観することができ、「日本語観察」という実践に対する認識を更に深めることができた。

「日本語観察」についての研究の今後の課題として、先行研究にもあるように、教案や授業後のメモの分析や、授業の録画を見ながらプロトコルを分析する方法により、

授業実践の過程で学習者との相互行為を通じて変容する教師の授業観の研究を深めることが必要である。

また、具体的な授業実践に対する学習者の授業観の研究も急がなければならない課題である。「学習者中心」の授業観をもつ教師による授業実践が「学習者中心」であるかどうかは、学習者自身の授業観を知らずには語れないからである。

また、本研究のアプローチは、今後、他の教育実践者や研究者との間で、授業実践とその研究を共有するための一方法になり得ると考える。

本研究のプロセスを他の教育実践に応用すれば、そこに存在する多様な授業観を認識することができるだろう。その多様さゆえに、異なる教育実践においてそれぞれの授業観が完全な一致をみることはないにしても、なんらかの一致点は見出せるはずである。そこから、お互いの授業に対する「対話」が生まれ、新たな認識が形成され、共有されるのではないだろうか。

参考文献

- 安龍洙・渡辺文夫・才田いずみ（1995）「韓国人日本語学習者の授業観の分析 - 授業に対する認知的変容についての事例的研究 - 」『日本語学科論集』第 5 号 1-12. 東北大学文学部
- 安龍洙・渡辺文夫・内藤哲雄（2004）「日本語学習者と日本語教師の授業観の比較 - 個人別態度構造分析法（PAC）による事例研究 - 」『茨城大学留学生センター紀要』第 2 号 49-59. 茨城大学留学生センター
- 岡崎眸（1996）「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす影響」『日本語教育』89 号 25-38. 日本語教育学会
- 岡崎眸（1999）「第 10 章 学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里司・J.V.ネウストブニー（編）『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』147-158. くろしお出版
- 才田いずみ（1991）「日本語教師の自己研修と授業観察」*The Language Teacher vol.15No.12* 15-17. 全国語学教育学会
- 才田いずみ（1992）「自己研修のための授業分析試案」『世界の日本語教育』2 107-114. 国際交流基金
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1991）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』第 30 巻 177-198.
- 佐藤学（1996）「授業という世界」稲垣忠彦、佐藤学『授業研究入門』13-139. 岩波書店
- 久川伸子（2003）「留学生日本語科目における学習者支援の試み - 「日本語観察」という方法 - 」『埼玉女子短期大学研究紀要第 14 号』191-203. 埼玉女子短期大学

- 久川伸子 (2004) 「留学生向け日本語科目における日本語観察レポートの試みー教室の外での学びを支援する方法」『埼玉女子短期大学研究紀要第 15 号』149-161. 埼玉女子短期大学
- 藤岡完治 (1998) 「8 章 自分のことばで授業を語る - カード構造化法」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編) 『成長する教師』118-133. 金子書房
- 古川ちかし・林さと子・キャサリン・ジョナック (1992) 「第二言語の教師教育プログラムに問われること」*The Language Teacher vol.16, No.12* 25-27. 全国語学教育学会
- 元永 (上田) 晶子 (1992) 「授業の自己観察 : プロセスと可能性について」*The Language Teacher vol.16, No.12* 19-23. 全国語学教育学会